

Conferenza di avvio del Progetto FAMI - IMPACT-FVG 2018-2020
CIMCS – Centro Interdipartimentale Migrazioni e Cooperazione
Internazionale allo Sviluppo Sostenibile
Università di Trieste

Massimiliano Fiorucci - CREIFOS

***Educare in prospettiva interculturale:
teorie, pratiche, strumenti***

12 aprile 2019

**Tra emergenza continua,
false rappresentazioni,
integrazione subalterna e
incomprensibili assenze**

Emergenza continua...

- non è più possibile nel **2018** parlare del fenomeno migratorio nel suo complesso come se fosse iniziato ieri e guardare ad esso sempre e solo con una prospettiva emergenziale... il **1973** è l'anno in cui per la prima volta si registra in Italia un “saldo migratorio” positivo: sono passati «**solo**» 45 anni e vi ormai un'immigrazione **stabile e consolidata, «strutturale» con seconde e terze generazioni;**
- non è possibile che ancora oggi non vi sia un progetto, un'idea di società, una prospettiva di integrazione certa: l'Italia e l'Europa non hanno mai fatto una scelta chiara in termini di politiche migratorie;

false rappresentazioni

- non è vero, come spesso si sente dire, che l'Italia è diventata multiculturale a casusa dell'immigrazione (certo l'immigrazione straniera ha molto amplificato questa caratteristica);
- l'Italia è **da sempre un paese multiculturale e plurilingue**: si pensi, solo per fare degli esempi, all'Impero romano (l'editto di Caracalla, il Pantheon), alla presenza degli ebrei a Roma che risale al II secolo a.C., alle molteplici dominazioni straniere e ai segni che hanno lasciato nell'architettura, nell'urbanistica, nella toponomastica, nella lingua, nella cultura, nella gastronomia, alle **minoranze linguistiche storiche** (Art. 6 della Costituzione e L. 482/1999 che riconosce 12 minoranze ma non tutte);
- l'Italia ha sperimentato in diverse fasi della sua storia **i rapporti con l'alterità e le diversità**: sia attraverso l'emigrazione (esterna ed interna) sia attraverso la lunga e non trascurabile ma **trascurata** esperienza coloniale nel corso della quale sono state «sperimentate» vere e proprie forme di violenza sistematica (utilizzo di gas, campi di concentramento, leggi razziste) che contraddicono la rassicurante e autoassolutoria rappresentazione degli «italiani brava gente»;

false rappresentazioni

- l'Italia si presenta nel sistema migratorio internazionale con una storia del tutto particolare. Le grandi migrazioni del secolo scorso e quelle in atto, infatti, hanno coinvolto e continuano a coinvolgere il nostro paese in una triplice prospettiva:

dapprima come terra di emigrazione (quasi 30 milioni di espatriati dall'Unità d'Italia ad oggi; oltre 60 milioni di oriundi italiani nel mondo e, attualmente, 4.973.942 cittadini italiani residenti all'estero iscritti all'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero - AIRE al 1° gennaio 2017);

successivamente come paese di immigrazione (il 1973 è l'anno in cui si è registrato, per la prima volta nella storia del paese, un lieve “saldo migratorio” positivo: secondo il Dossier Immigrazione IDOS (2018) 5.144.440 immigrati)

e parallelamente come teatro di intensi spostamenti di popolazione interni ancora in atto (secondo Paul Ginsborg solo «fra il 1955 e il 1971, 9.140.000 italiani sono coinvolti in migrazioni interregionali»).

ieri, oggi e domani

- ciò che è accaduto ieri si proietta sull'oggi e ci riguarda innanzitutto come persone, come uomini e donne e poi come italiani;
- la tragedia del 3 ottobre 2013 nel canale di Sicilia, ad un miglio dalle coste dell'isola di Lampedusa che ha scosso il mondo intero, e tutte le immani e ancor più ampie tragedie successive ci riguardano in modo specifico non solo come uomini e come donne ma come **italiani** perché i **369** morti di quella strage erano quasi tutti **eritrei** e fuggivano da una delle peggiori **dittature** del mondo in una delle ex colonie italiane; secondo l'OIM (Organizzazione Internazionale per le Migrazioni) e l' UNHCR solo nel 2018 sono morti nel Mediterraneo 2.140 migranti; dalla tragedia di Lampedusa dell'ottobre 2013 i migranti morti nel Mediterraneo sono stati oltre 20.000.
- non possiamo ignorare del tutto questi legami storici e queste **relazioni coloniali**;
- assumere una prospettiva educativa interculturale significa conoscere il passato per affrontare il presente e costruire per il futuro una «cultura della convivenza» (A. Langer).

I migranti nella società: integrazione subalterna

I migranti sono accettati nei luoghi di lavoro sulla base dell'idea che il ruolo ad essi destinato sia quello di occupare i posti a cui gli italiani non ambiscono più, con il corollario implicito che, qualora si rendano disponibili occupazioni più interessanti, gli «italiani doc» abbiano un indiscutibile diritto di priorità.

Integrazione subalterna e paradigma dominante

Il modello dell'integrazione subalterna si fonda su un paradigma dominante che trova i suoi riferimenti in:

EUROCENTRISMO ED ETNOCENTRISMO (Said, Sayad)

COLONIZZAZIONE DELL'IMMAGINARIO (Fanon)

INVASIONE CULTURALE (Freire)

Integrazione subalterna e paradigma dominante

EUROCENTRISMO, COLONIZZAZIONE DELL'IMMAGINARIO E INVASIONE CULTURALE (1)

L'intellettuale palestinese **E. Said** definisce l'impostazione eurocentrica come una "nozione collettiva tramite cui si identifica un 'noi' europei in contrapposizione agli 'altri' non europei; e in fondo si può dire che la principale componente della cultura europea è proprio ciò che ha reso egemone tale cultura sia nel proprio continente sia negli altri: l'idea dell'identità europea radicata in una superiorità rispetto agli altri popoli e alle altre culture. A ciò si aggiunge l'egemonia delle idee europee sull'Oriente, ove è ribadita la superiorità europea sull'immobile tradizionalismo orientale, egemonia che ha per lo più impedito l'elaborazione e la diffusione di altre opinioni in proposito".^[1]

[1] E. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 17.

Integrazione subalterna e paradigma dominante

EUROCENTRISMO, COLONIZZAZIONE DELL'IMMAGINARIO E INVASIONE CULTURALE (3)

Secondo **Jack Goody** gli storici hanno “rubato la storia”, rappresentando in modo inadeguato e marginalizzante i contributi delle altre civiltà allo sviluppo culturale europeo e occidentale. In quanto espressione di rapporti di forza e di potere, **la storia ufficiale non concede**, infatti, **adeguata rappresentazione alle voci dei subalterni e rischia di restare “colonialista”, poiché raccontata mettendo a tacere gli altri** (J. Goody, *Il furto della storia*, Feltrinelli, Milano 2008).

Integrazione subalterna e paradigma dominante

EUROCENTRISMO, COLONIZZAZIONE
DELL'IMMAGINARIO E INVASIONE CULTURALE (4)

A. Sayad:

critica radicale alla prospettiva etnocentrica con cui viene affrontata l'immigrazione -> abitualmente dal punto di vista della società di accoglienza, senza indagine sull'altro polo fondamentale: quello dell'emigrazione, ovvero sulle condizioni di crisi che orientano alla partenza. *«I rapporti di forza, proprio quelli che hanno generato l'emigrazione-immigrazione, non risparmiano la scienza e, più particolarmente, la scienza del fenomeno migratorio» (p.163).*

Integrazione subalterna e paradigma dominante

EUROCENTRISMO, COLONIZZAZIONE
DELL'IMMAGINARIO E INVASIONE CULTURALE
(5)

«Come due facce della stessa medaglia, aspetti complementari e dimensioni solidali di uno stesso fenomeno, l'emigrazione e l'immigrazione rinviano reciprocamente l'una all'altra e comportano implicazioni di ogni specie» (p.169).

Integrazione subalterna e paradigma dominante

EUROCENTRISMO, COLONIZZAZIONE
DELL'IMMAGINARIO E INVASIONE CULTURALE
(6)

Sayad: critica radicale al riduzionismo con cui, attraverso il linguaggio dell'economia, si è soliti valutare i "costi" e i "benefici" dell'immigrazione, definita come "semplice spostamento di forza lavoro".

Vi sono, invece, questioni etiche e politiche, fra le quali le fondamentali responsabilità coloniali che riguardano molti paesi di accoglienza

Integrazione subalterna e paradigma dominante

EUROCENTRISMO, COLONIZZAZIONE
DELL'IMMAGINARIO E INVASIONE CULTURALE
(7)

A. Sayad critica tutti quei termini di derivazione coloniale - "integrazione", "adattamento", "assimilazione", "minoranza", "inserimento" – perché più che parlarci dei problemi dell'immigrato, questa terminologia identitaria ci informa sui problemi della società di approdo e delle sue istituzioni di fronte agli immigrati.

«Vorrebbero che fossimo francesi, ma allo stesso tempo ci viene fatto capire che non riusciremo mai a raggiungerli. È questo che chiamano integrazione» (p. 352).

Narrazioni tossiche

Secondo il collettivo di scrittori Wu Ming per «diventare “narrazione tossica”, una storia deve essere raccontata sempre dallo stesso punto di vista, nello stesso modo e con le stesse parole, omettendo sempre gli stessi dettagli, rimuovendo gli stessi elementi di contesto e complessità.

E' sempre narrazione tossica la storia che gli oppressori raccontano agli oppressi per giustificare l'oppressione, che gli sfruttatori raccontano agli sfruttati per giustificare lo sfruttamento, che i ricchi raccontano ai poveri per giustificare la ricchezza. Una narrazione tossica non si limita a giustificare l'esistente, ma è anche *diversiva*, cioè sposta l'attenzione su un presunto pericolo incarnato dal “nemico pubblico” di turno. E il nemico pubblico di turno, guardacaso, è sempre un oppresso, uno sfruttato, un discriminato, un povero» (www.wumingfoundation.it) .

incomprensibili assenze: dove sono finiti i ragazzi «stranieri»?

- nella scuola italiana vi sono più di 800.000 allievi con cittadinanza non italiana (tra il 9 e il 10% dell'intera popolazione scolastica: 1 su 10, più della metà dei quali è nata in Italia) provenienti da 190 paesi e il documento “La buona scuola” (135 pagine) non dedicava neppure una parola a questo tema e mai nominava l'educazione interculturale: si tratta di un segnale molto preoccupante.... Nemmeno la legge approvata affronta questo tema tranne che con riferimento all'italiano per stranieri

incomprensibili assenze: dove sono finiti i ragazzi «stranieri»?

LEGGE 13 luglio 2015 , n. 107 .

Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

(pubblicata sulla G.U. del 15 luglio 2015)

incomprensibili assenze: dove sono finiti i ragazzi «stranieri»?

- 7. Le istituzioni scolastiche, **nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica**, individuano il fabbisogno di posti dell'organico dell'autonomia, in relazione all'offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricula e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento a iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali, per il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati come prioritari tra i seguenti:
 -
 - Omissis
 - d) sviluppo delle competenze in materia di **cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri**; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità;

incomprensibili assenze: dove sono finiti i ragazzi «stranieri»?

- omissis
- *r)* alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali;

La Costituzione dice che...

L'integrazione delle differenze e delle diversità nella scuola italiana è un importante cammino di crescita culturale e civile che, nonostante la progressiva disattenzione in termini di riconoscimento sociale, ha prodotto documenti, leggi e provvedimenti tra i più avanzati nel mondo occidentale.

Si può affermare, in altri termini, che dal punto di vista giuridico e culturale la scuola italiana, a partire dal riferimento presente nella Costituzione, rappresenta un **positivo esempio di democrazia e di cittadinanza inclusiva**.

La Costituzione dice che...

Si tratta cioè di una scuola che non discrimina, che non esclude e che dovrebbe essere lo strumento per garantire l'eguaglianza civica affermata dagli **articoli 3** (“Tutti i cittadini hanno parità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinione politica, di condizioni personali e sociali”) e **51** (“Tutti i cittadini possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge”) della Costituzione italiana.

Il problema della democrazia si pone dunque, in primo luogo, come un problema di istruzione e, infatti, **l'articolo 34 della Costituzione recita “La scuola è aperta a tutti”**.

Si tratta evidentemente di un principio che richiede di essere attuato.

La legge sulla cittadinanza: cosa è successo?

L'Assemblea della Camera ha approvato il **13 ottobre 2015** un testo unificato in materia di cittadinanza. La proposta si concentra sulla questione fondamentale della **tutela dell'acquisto della cittadinanza da parte dei minori**, apportando a tal fine alcune modifiche alla legge sulla cittadinanza ([legge 5 febbraio 1992, n. 91](#)).

La novità principale del testo consiste nella previsione di una nuova fattispecie di acquisto della cittadinanza italiana per nascita (**c.d. *ius soli***) e nell'introduzione di una nuova fattispecie di acquisto della cittadinanza in seguito ad un percorso scolastico (**c.d. *ius culturae***).

La legge sulla cittadinanza: cosa è successo?

In particolare, acquista la cittadinanza **per nascita** chi è nato nel territorio della Repubblica da **genitori stranieri**, di cui **almeno uno** sia titolare del diritto di soggiorno permanente o **in possesso del permesso di soggiorno UE** per soggiornanti **di lungo periodo** (cd. *ius soli*).

La seconda fattispecie di acquisto della cittadinanza riguarda il minore straniero, che sia nato in Italia o vi abbia fatto ingresso entro il compimento del **dodicesimo anno** di età, che abbia **frequentato regolarmente**, ai sensi della normativa vigente, per almeno **cinque anni** nel territorio nazionale uno o più cicli presso istituti appartenenti al sistema nazionale di istruzione o **percorsi di istruzione e formazione professionale** triennali o quadriennali idonei al conseguimento di una qualifica professionale. Nel caso in cui la frequenza riguardi il corso di istruzione primaria, è altresì necessaria la conclusione positiva di tale corso (c.d. *ius culturae*).

Cittadinanza sospesa

Il processo si è fermato per molto tempo e la proposta di riforma della legge non è stata approvata.

La politica deve inseguire i sondaggi o avere il coraggio di fare proposte che prefigurino un'idea di società?

La politica svolge un ruolo educativo?

Cittadinanza formale e sostanziale

Due appaiono i livelli del problema:

- uno **normativo**, di accesso formale alla cittadinanza;
- l'altro di **verifica della distanza** che separa la condizione reale degli migranti da quella degli altri gruppi della società.

Da questa prospettiva, la situazione degli migranti si troverà a variare in un intervallo a un cui estremo avremo l'**esclusione**, per effetto di una discriminazione legale e/o sociale, e all'altro la **piena integrazione/interazione**, come conseguenza di un'effettiva parità di possibilità e di condizioni con la popolazione locale.

I migranti in Italia godono al momento di quella che può essere definita come **cittadinanza relativa**.

**Come stanno
effettivamente le cose?**

- **La presenza degli allievi “stranieri” nella scuola italiana**

(Fonti: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*, Quaderni Ismu 1/2015;

MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/15*, ottobre 2015;

MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2016/17*, marzo 2018)

- **Gli esiti degli allievi “stranieri”**

(Fonti: MPI, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007*, marzo 2008;

MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*, Quaderni Ismu 1/2015;

MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/15*, ottobre 2015)

- **Che fare? Le risposte istituzionali ed educative in prospettiva interculturale**

La presenza degli allievi stranieri nella scuola italiana

(Fonti: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, Quaderni Ismu 1/2016;

- MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2016/17*, marzo 2018)

Tavola 1 - Serie storica degli alunni con cittadinanza non italiana (*valori assoluti e percentuali*) –
AA.SS. 1996/1997 - 2016/2017

Anni scolastici	Maschi e Femmine			Femmine	
	Variazione % rispetto all'A.S. precedente		alunni stranieri per 100 alunni totali	in % sul totale alunni stranieri	
	v.a.			v.a.	
1996/1997	59.389	18,0	0,7		-
...					
2006/2007	501.420	16,3	5,6	237.647	47,39
2007/2008	574.133	14,5	6,4	272.539	47,47
2008/2009	629.360	9,6	7,0	299.507	47,59
2009/2010	673.800	7,1	7,5	319.965	47,49
2010/2011	710.263	5,4	7,9	338.930	47,72
2011/2012	755.939	6,4	8,4	359.848	47,60
2012/2013	786.630	4,1	8,9	377.565	48,00
2013/2014	803.053	2,1	9,0	385.495	48,00
2014/2015	814.208	1,4	9,2	390.958	48,02
2015/2016	814.851	0,1	9,2	390.795	47,96
2016/2017	826.091	1,4	9,4	396.041	47,94

Gli alunni con cittadinanza non italiana e l'incidenza sul totale degli alunni

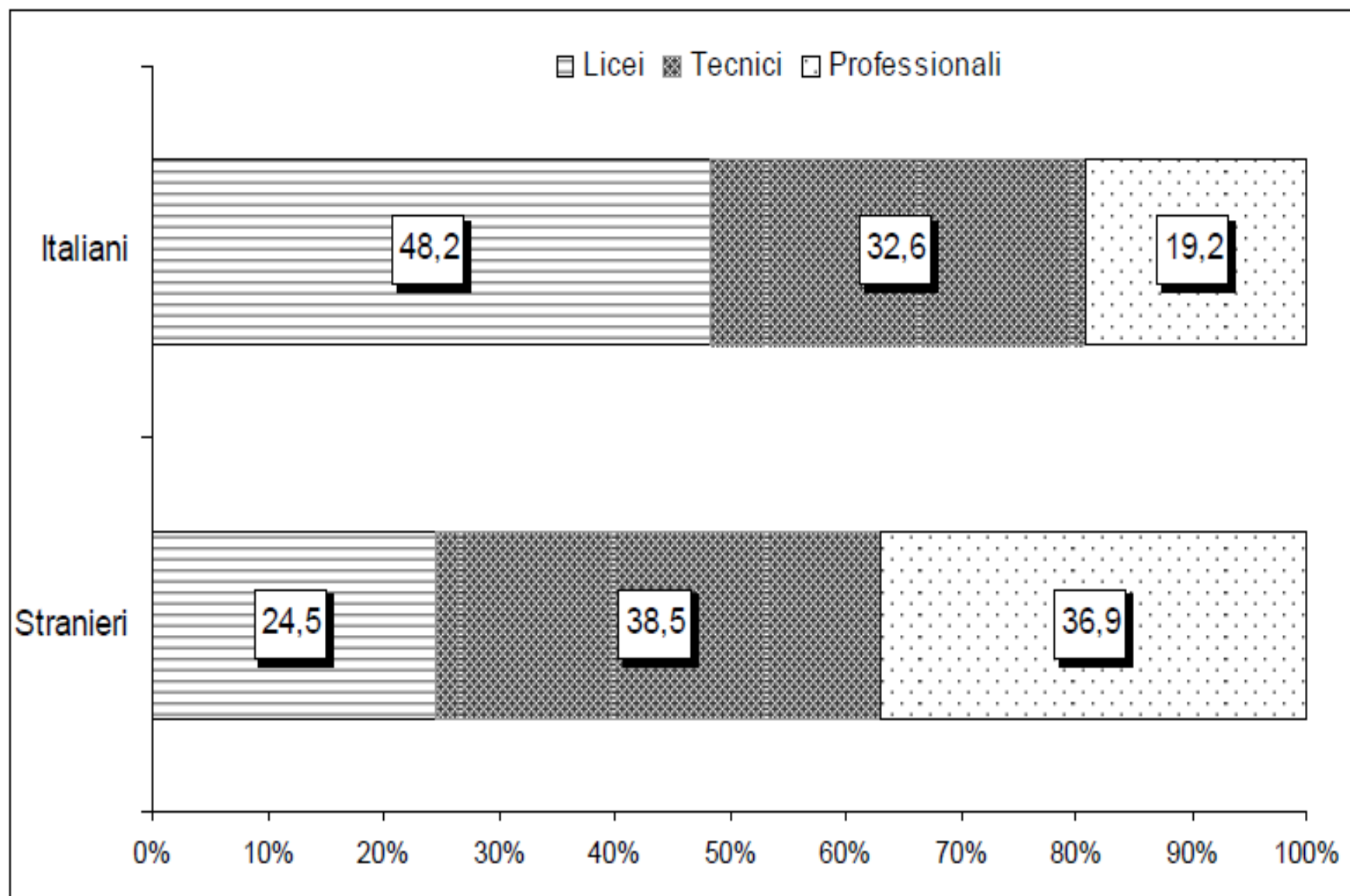
- Erano **826.091** gli alunni con cittadinanza non italiana nell'anno scolastico 2016/2017, con un'incidenza percentuale pari al **9,4%** sul totale della popolazione scolastica complessiva.
- I segmenti scolastici con l'incidenza più elevata, in termini percentuali, sono quello della scuola primaria (**10,8%**) e della scuola dell'infanzia (**10,7%**), seguiti dalla scuola secondaria di I grado con il **9,7%** e dalla scuola secondaria di II grado (**7,1%**). Le cose cambiano se si considerano le presenze di bambini e ragazzi in termini assoluti: scuola primaria (**302.122**), scuola secondaria di II grado (**191.663**), scuola secondaria di I grado (**167.486**) e scuola dell'infanzia (**164.820 bambini**).

Gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia: le cosiddette “seconde generazioni”

Dati relativi all'a.s. 2016/2017

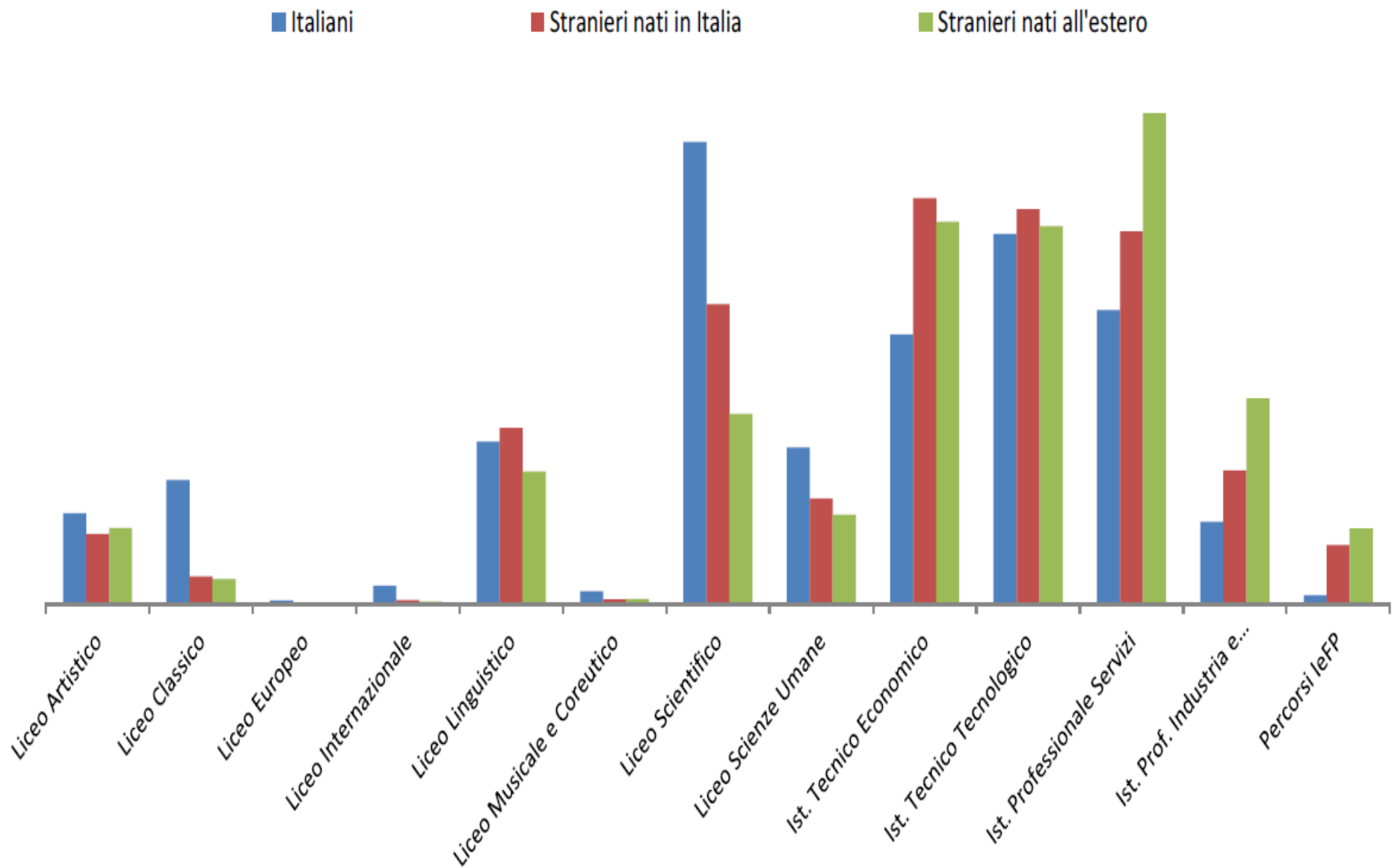
- I bambini e ragazzi stranieri **nati** nel nostro Paese che risultano iscritti a scuola costituiscono la maggioranza (60,9%: 503.000 in valore assoluto) **degli alunni con cittadinanza non italiana.**
- La loro maggiore concentrazione si rileva tra i bambini della **scuola dell'infanzia e primaria** dove rispettivamente l'**85,3%** e il **73,4%** **degli “stranieri” iscritti sono nati in Italia.** Nella scuola secondaria di I e II grado rappresentano, invece, rispettivamente il **53,2%** e il **27%.**

Fig. 3.4 - Alunni per cittadinanza negli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado. Distribuzione percentuale. A.s. 2014/15



Fonte: elaborazione Ismu su dati Miur

Grafico 14 – Distribuzione degli alunni di scuola Secondaria di II grado per settore (*composizione percentuale*)
– A.S. 2016/2017



Gli esiti degli allievi stranieri

(Fonti: MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*, Quaderni Ismu 1/2015;

- MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/15*, ottobre 2015)

Tassi di promozione (dati MIUR)

	Alunni in totale	Con cittadinanza non italiana (CNI)	Con cittadinanza italiana (CI)	Differenza (CNI – CI)
Scuola primaria				
a.s . 2002/2003	99.0	94.8	99.1	-4.3
a.s. 2008/2009	99.1	98.5	99.7	-1.2
Scuola secondaria di I grado				
a.s. 2002/2003	95.9	87.5	96.1	-8.6
a.s. 2008/2009	91.5	87.2	96.0	-8.8
Scuola secondaria di II grado				
a.s. 2002/2003	84.5	71.6	84.7	-13.1
a.s. 2008/2009	72.5	67.8	83.7	-15.9

Tab. 14 - Tassi di promozione (promossi su 100 scrutinati) per cittadinanza. A.s. 2002/03, 2003/04, 2008/09, 2009/2010

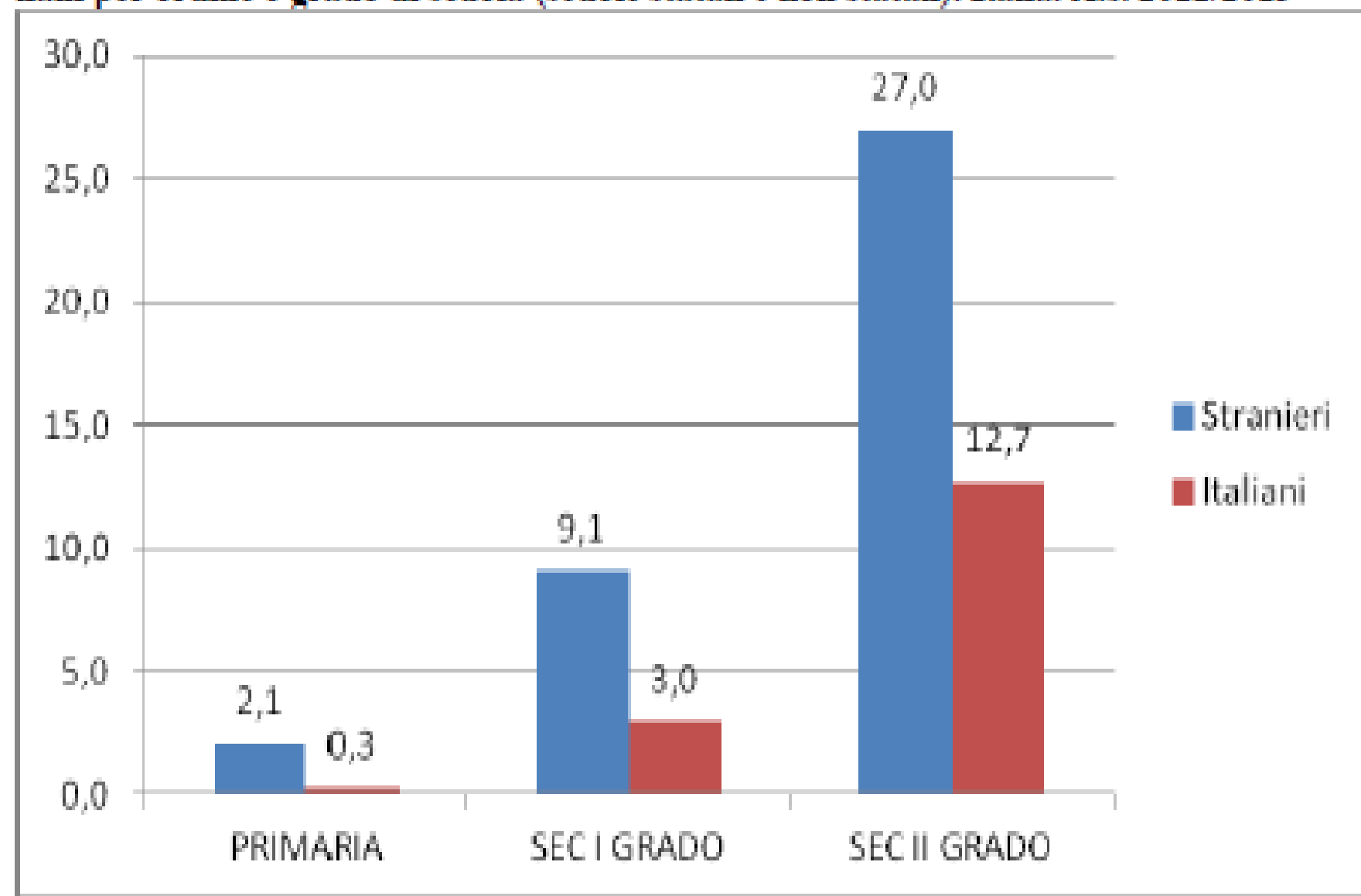
<i>Ordine di scuola</i>	<i>Totale</i>	<i>Alunni con cni</i>	<i>Alunni italiani</i>	<i>Differenza</i>
<i>Primaria</i>				
A.s. 2002/03	99,0	94,8	99,2	-4,4
A.s. 2003/04	99,4	96,2	99,6	-3,4
A.s. 2009/10	99,5	96,5	99,8	-3,3
<i>Secondaria I grado*</i>				
A.s. 2002/03	95,9	87,5	96,1	-8,6
A.s. 2003/04	95,9	89,0	96,1	-7,1
A.s. 2009/10	95,3	87,8	96,0	-8,2
<i>Secondaria II grado**</i>				
A.s. 2002/03	84,5	71,6	84,8	-13,2
A.s. 2003/04	85,0	72,7	85,2	-12,5
A.s. 2009/10	85,0	70,6	85,9	-15,3

* Per il terzo anno ci si riferisce all'ammissione agli esami.

** Non sono conteggiati gli alunni del quinto anno scrutinati e ammessi all'esame di Stato.

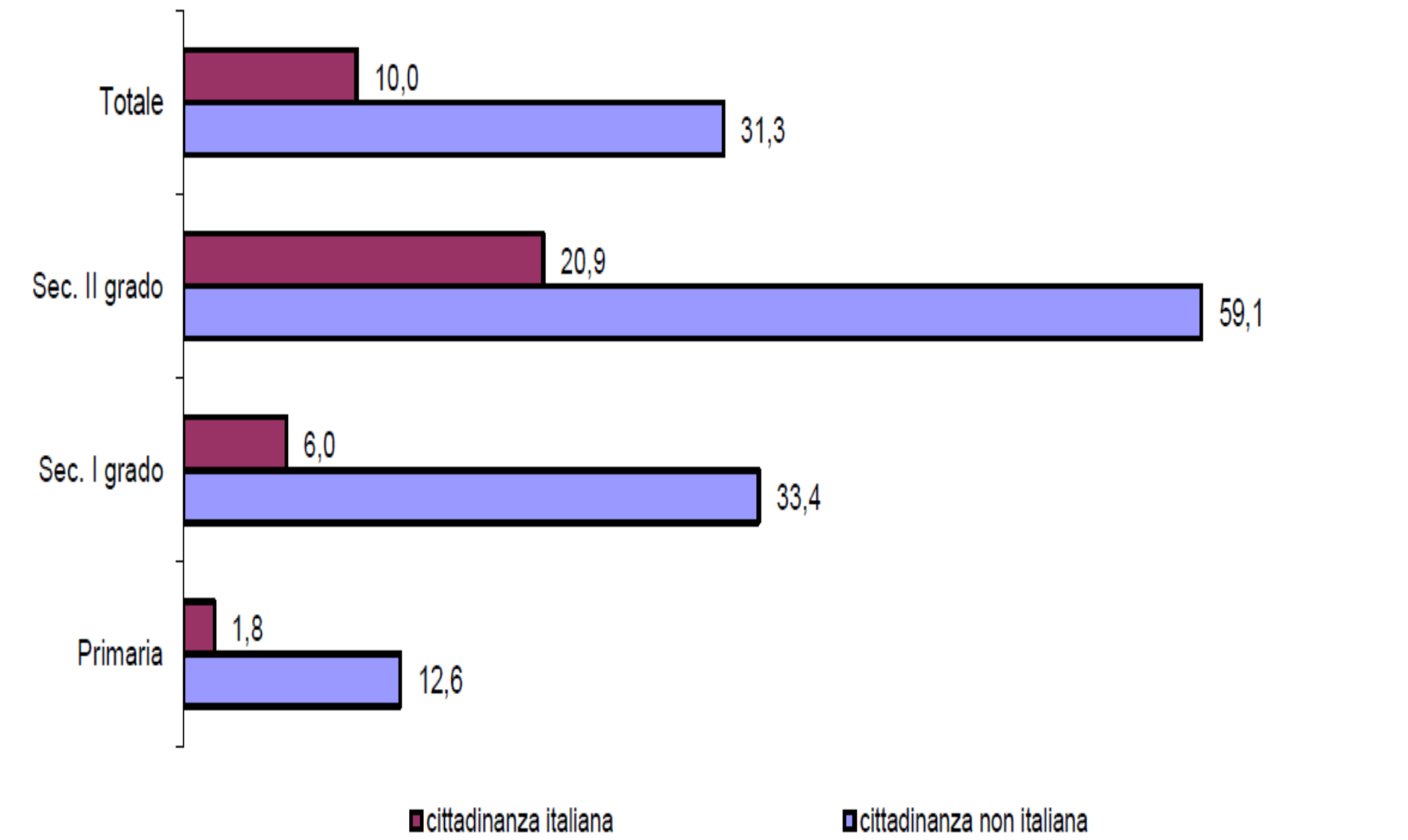
Fonte: Miur - Fondazione Ismu

Fig. 4.1 - Tassi medi di non ammissione alla classe successiva di studenti stranieri e italiani per ordine e grado di scuola (scuole statali e non statali). Italia. A.s. 2012/2013



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Grafico 15 – Alunni con cittadinanza italiana e non italiana in ritardo per ordine scuola (*valori percentuali su 100 alunni*) – A.S. 2016/2017



Quale cittadinanza?

I migranti nella SCUOLA e nella SOCIETÀ vivono una condizione che li pone costantemente a rischio di esclusione sociale, culturale e professionale:

a) integrazione subalterna (M. Ambrosini) o *inclusione subordinata* (V. Cotesta);

b) *cittadinanza relativa o di seconda classe*

Che fare?

Le risposte istituzionali ed
educative in prospettiva
interculturale

Che fare?

Le risposte istituzionali in Europa:

- Consiglio d'Europa, Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità», Bruxelles 2008;
- Commissione Europea (a cura di A. Maalouf), Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa, Bruxelles 2008;
- Consiglio d'Europa-Languages in/for Education, Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale, Strasbourg-Milano 2011.

Alunni «stranieri» e intercultura

Una storia lunga quasi 30 anni

- Nel corso di quasi 30 anni (dal 1989 al 2017) sono stati prodotti in Italia molti documenti sul tema dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale. Si tratta di riferimenti anche molto eterogenei: circolari, pronunciamenti, documenti di commissioni, leggi.
- Tracciano un percorso nel quale si alternano momenti di stanchezza, a momenti di rinnovata attenzione o di critica o di revisione dell'idea di integrazione, mantenendo spesso (ma non sempre) l'indicazione segnaletica dell'"educazione interculturale".

- Non sempre alle indicazioni (di principio o di modelli organizzativi) hanno fatto seguito azioni coerenti, sostenute e accompagnate da risorse, da valutazioni dell'efficacia e dell'utilità delle pratiche, da programmi di formazione.
- Si può dire che l'accompagnamento, la “manutenzione” della normativa, è stata intermittente e che ***l'educazione interculturale è un processo ancora in larga parte incompiuto.***

Le risposte istituzionali in Italia (1/5):

- C.M.. 8/9/1989, n. 301, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio.*
- C.M. 22/7/1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.* In questo documento si introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale.
- Pronuncia del C.N.P.I. del 24/3/1993, *Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola.*
- C.M. 2/3/1994, n. 73, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica.*

Le risposte istituzionali in Italia (2/5):

- Legge n. 40 del 6 marzo 1998 (Turco-Napolitano) *“Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero”*, art. 36, «Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale».
- Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 *“Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero”*.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti le disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*.

Le risposte istituzionali in Italia (3/5):

- Pronuncia del CNPI del 20/12/2005, *Problematiche interculturali*
- C.M. n. 24/2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*
- D.M. 6/12/2006, Istituzione presso il MIUR dell'“Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale” che ha prodotto il documento:

“*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*”
(ottobre 2007); si tratta del punto più alto sul piano culturale, civile e pedagogico (Azioni per l'integrazione; Azioni per l'interazione interculturale; Gli attori e le risorse) che fornisce la più condivisibile definizione di intercultura e che definisce un programma di lavoro ancora in gran parte da realizzare:

«La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l’ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale.

Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l’intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. [...]

La via italiana all’intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni» (p. 9).

Le risposte istituzionali in Italia (4/5):

- Circolare n.807, 27 novembre 2008, *Programma Scuole aperte, Piano nazionale L2 per alunni stranieri di recente immigrazione delle scuole secondarie di primo e secondo grado.*
- Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" (4 marzo 2009);
- "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana" (C.M. n. 2/2010); (tetto del 30%)
- «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione» (settembre 2012);

Le risposte istituzionali in Italia (5/5):

- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica»
«L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. [...] Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali [...]. Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale».
- C.M. n. 8/2013, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”. Indicazioni operative
- “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri” (febbraio 2014);
- D.M. 5/9/2014, “Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura”: documento «Diversi da chi? Un nuovo capitolo per la Buona scuola» (13 novembre 2014).

Un modello non sistematico e a volte ambiguo

La normativa stessa, che descrive e regola il tema – e che di fatto contribuisce a costruire le cornici pedagogiche e di senso del percorso d'integrazione – propone rappresentazioni a volte tra loro discordanti.

- In essa si sottolinea infatti, ora la “normale eterogeneità” delle classi e dei gruppi di apprendimento, ora il carattere “speciale” delle domande educative provenienti dagli alunni con cittadinanza non italiana.

Un modello non sistematico e a volte ambiguo

- Da un lato, si presenta la situazione di mescolanza ed eterogeneità come normale (anche se certamente essa necessita di essere gestita e supportata da attenzioni didattiche e dispositivi mirati).
- Dall'altro lato, ci si richiama al carattere di “specialità” delle domande e dei bisogni educativi, riconducendoli alla categoria della mancanza e del disagio.

Un modello non sistematico e a volte ambiguo

- Le esperienze condotte in questi anni, e il confronto con altri contesti educativi nazionali che sono da tempo multiculturali e plurilingui, suggeriscono che il tema dell'inserimento scolastico degli alunni che continuiamo a definire “stranieri” ha CARATTERE SPECIFICO – E NON SPECIALE – e richiede attenzioni e piani didattici e linguistici “ordinari”, efficaci e mirati. Non invisibilità dunque, ma neppure forme di etichettamento che rischiano di irrigidire le condizioni che si presentano fluide e in movimento e di rendere permanenti i bisogni transitori con il rischio di creare distanze e forme di microsegregazioni.

Che fare?

Le risposte educative

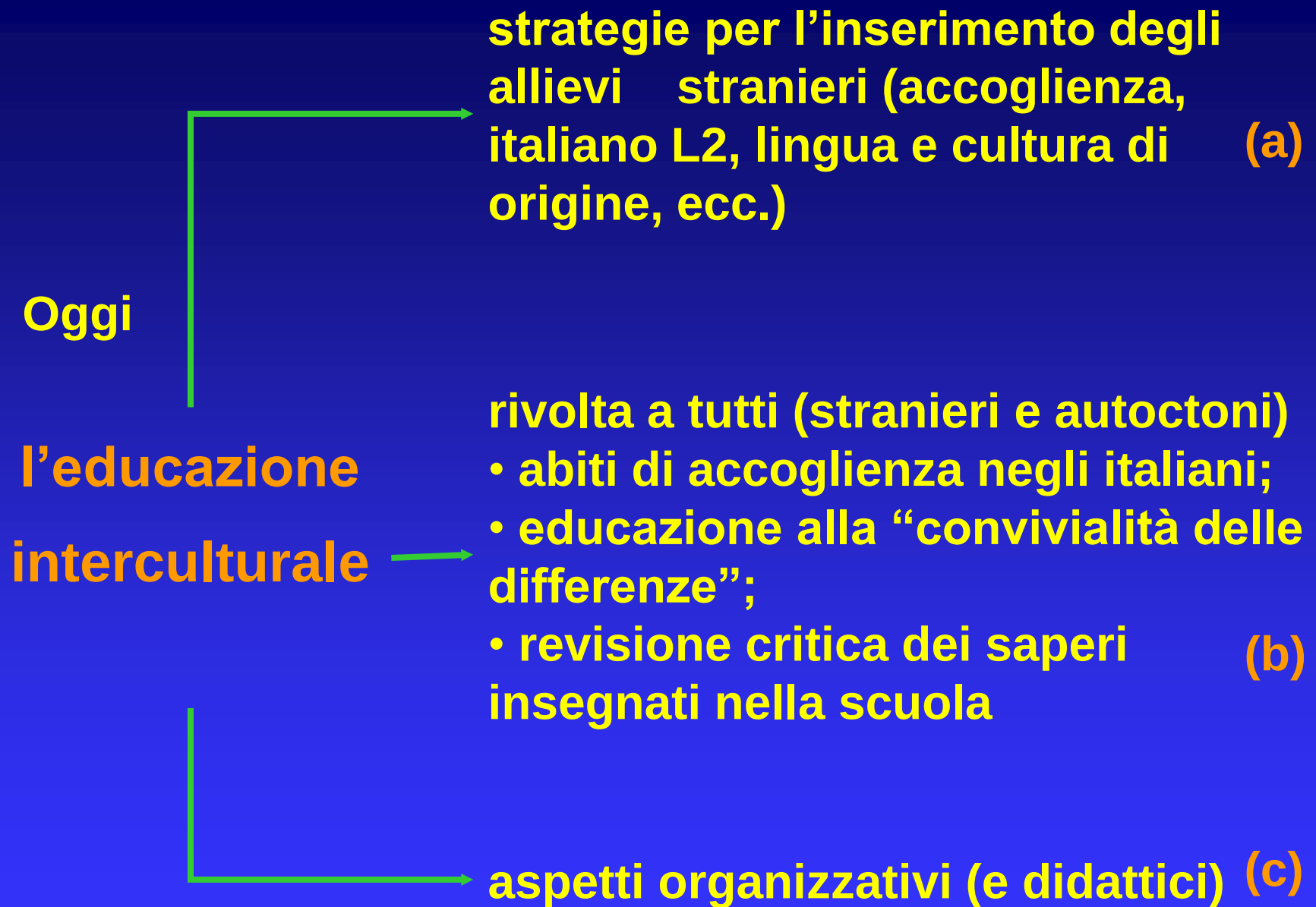
L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE OGGI

L'origine dell'educazione interculturale va rintracciata nello sviluppo dei fenomeni migratori.

L'educazione interculturale, però, ha lentamente abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un **approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curriculum in generale.**

Le fasi dell'educazione interculturale in Italia e in Europa

L'educazione interculturale si presenta oggi come una **proposta pedagogica** definita sia attraverso la riflessione di esperti di organizzazioni internazionali, di accademici, di educatori, di insegnanti sia attraverso l'accumularsi di concrete esperienze didattiche nei diversi ordini e gradi di scuola e la loro valutazione.



Cosa è stato fatto nella scuola

I principali percorsi didattici interculturali sperimentati nella scuola

- percorsi di accoglienza;
- percorsi volti alla conoscenza delle differenti culture;
- percorsi interdisciplinari sul tema delle migrazioni;
- percorsi volti al decentramento dei punti di vista;
- percorsi volti alla prevenzione degli stereotipi, dei pregiudizi e del razzismo;
- percorsi di educazione alla gestione creativa e nonviolenta dei conflitti;
- percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo.

STRATEGIE DI INSERIMENTO DEGLI ALLIEVI STRANIERI NELLA SCUOLA (a)

- ACCOGLIENZA
- MEDIAZIONE LINGUISTICO-CULTURALE E/O INTERCULTURALE
- **INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2**
- **VALORIZZAZIONE DELLA LINGUA E DELLA CULTURA DI ORIGINE**
- **ATTIVITÀ INTERCULTURALI COMUNI**
- **INTEGRAZIONE E INDICATORI DI INTEGRAZIONE**

STRATEGIE DI INSERIMENTO DEGLI ALLIEVI STRANIERI NELLA SCUOLA

COSA SIGNIFICA INTEGRAZIONE

- l'integrazione è un concetto *multidimensionale* che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità ma anche con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli adulti e con i pari, a scuola e fuori dalla scuola;
- significa anche *integrità del Sé*, che si esprime attraverso la possibilità di ricomporre la propria storia, lingua, appartenenza, in *un processo dinamico di cambiamento e di confronto* che permette a ciascuno, da un lato, di non essere "ostaggio" delle proprie origini e, dall'altro, di non dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto;
- è *un progetto e un processo* che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori ed entusiasmi;
- è un *progetto intenzionale* e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con *attenzione e competenza da tutti i protagonisti dell'incontro*.

STRATEGIE DI INSERIMENTO DEGLI ALLIEVI STRANIERI NELLA SCUOLA

INDICATORI DI INTEGRAZIONE (1/2)

Si possono utilizzare, secondo G. Favaro e L. Luatti, 6 indicatori per leggere la situazione di inserimento dei bambini stranieri ([quaderno dell'integrazione](#)):

- la *situazione dell'inserimento scolastico e la qualità dei risultati scolastici*, che consentono di progettare una prosecuzione degli studi con opportunità più o meno equivalenti rispetto a quelle dei compagni italiani;
- la *competenza nella lingua italiana*, funzionale a dare risposta ai bisogni diversi, della comunicazione interpersonale e dello studio;
- la *qualità delle relazioni in classe* con i compagni e la possibilità di partecipazione alle interazioni e alle attività collettive e di essere accettato e accolto nei momenti di gioco e delle scelte,

STRATEGIE DI INSERIMENTO DEGLI ALLIEVI STRANIERI NELLA SCUOLA

INDICATORI DI INTEGRAZIONE (2/2)

- la *qualità e la quantità degli scambi nel tempo extrascolastico*, le occasioni di partecipazione e di inserimento nelle attività ludiche e sportive, le opportunità di stabilire e mantenere scambi e amicizie, di “abitare il territorio” considerato come la propria dimora;
- il *rapporto con la lingua materna*, praticata in casa e con i connazionali (e le diverse situazioni di bilinguismo, perdita, mantenimento o sviluppo) e il legame con le proprie origini, il paese di provenienza, la propria storia passata;
- la *situazione di autostima*, di fiducia nelle proprie possibilità, di accettazione delle sfide comuni ai compagni italiani e specifiche della propria storia di migrazione; che si traduce, tra le altre, nella capacità di prefigurare il proprio futuro e di progettarlo, facendo fronte anche ai vissuti di provvisorietà e di non appartenenza.

Cosa è necessario fare

Principali campi di intervento per rendere effettiva la cittadinanza

- Orientamento e cura dei passaggi da un ciclo all'altro
- Curricoli interculturali e revisione critica dei libri di testo
- Formazione interculturale degli insegnanti, degli educatori, degli operatori
- Valorizzazione del plurilinguismo e delle lingue madri
- Italiano L2 (per lo studio)
- Rafforzamento delle reti territoriali tra scuole e associazionismo
- Collegamento tra scuola e EDA
- Valorizzazione e protagonismo delle G2 anche per sperimentare percorsi di *peer education*

Formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori

Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004

1. NON C'È INSEGNAMENTO SENZA APPRENDIMENTO

Insegnare esige rigore sistematico

Insegnare esige ricerca

Insegnare esige rispetto nei confronti dei saperi degli educandi

Insegnare esige capacità critica

Insegnare esige estetica ed etica

Insegnare esige che si dia corpo alle parole attraverso l'esempio

Insegnare esige rischio, accettazione del nuovo e rifiuto di qualsiasi discriminazione

Insegnare esige riflessione critica sulla pratica

Insegnare esige il riconoscimento e l'assunzione dell'identità culturale

2. INSEGNARE NON È TRASFERIRE CONOSCENZA

Insegnare esige la coscienza dell'incompiutezza

Insegnare esige il riconoscimento dell'essere condizionato

Insegnare esige il rispetto dell'autonomia d'essere dell'educando

Insegnare esige buon senso

Insegnare esige umiltà, tolleranza e lotta per la difesa dei diritti degli educatori

Insegnare esige che si afferri la realtà

Insegnare esige allegria e speranza

Insegnare esige la convinzione che il cambiamento è possibile

Insegnare esige curiosità

3. INSEGNARE È UNA PECULIARITÀ UMANA

Insegnare esige sicurezza, competenza professionale e generosità

Insegnare esige che ci si impegni

Insegnare esige di comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo

Insegnare esige libertà e autorità

Insegnare esige l'assunzione cosciente di decisioni

Insegnare esige il saper ascoltare

Insegnare esige di riconoscere che l'educazione è ideologica

Insegnare esige la disponibilità al dialogo

Insegnare esige il voler bene agli educandi

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI

RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE (b)

DEI SAPERI INSEGNATI

una rilettura in chiave interculturale dei saperi insegnati
nella scuola e quindi il passaggio dalla pedagogia
interculturale alla didattica interculturale delle discipline e
cioè revisione dei programmi di insegnamento

Obiettivo: costruire ***curricoli interculturali***

Costruire, progettare e sperimentare curricoli interculturali

E' ormai necessario considerare la prospettiva interculturale come *nuova normalità* superando un approccio emergenziale ed estemporaneo. Accanto a percorsi di accoglienza e di inserimento per i neoarrivati (che rappresentano circa il 10% degli allievi non italiani) si deve progettare un ripensamento complessivo della scuola come luogo di mediazione culturale che mira a modificare la didattica quotidiana in senso interculturale.

Costruire, progettare e sperimentare curricoli interculturali

Non più quindi percorsi/progetti interculturali di carattere extracurricolare ma un lento e progressivo cambiamento dei saperi e dei metodi che non può che partire dai saperi (espliciti e impliciti) degli insegnanti.

Si tratta di organizzare gruppi di lavoro e di ricerca di insegnanti (magari guidati da esperti) che riflettano criticamente sulle pratiche didattiche e sui contenuti disciplinari.

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI
RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE
DEI SAPERI INSEGNATI

(b)

**Alcuni spunti a partire
dalle discipline**

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI

RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE (b)

DEI SAPERI INSEGNATI

nell'insegnamento della *storia*:

- la **scoperta/conquista dell'America** (T. Todorov, G. Baudot, B. De Las Casas)
- le **crociate viste dagli arabi** (F. Gabrieli, A. Maalouf)
- il **Mediterraneo** (A. Riccardi, F. Braudel)
- le **"invasioni barbariche"**
- gli 'studi sulla subalternità' = la **storia dei vinti**
- rileggere il passato (emigrazione italiana, fascismo, colonialismo, ecc.) con attenzione al **rapporto con le diversità e con le minoranze**

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI
RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE (b)
DEI SAPERI INSEGNATI

per l'insegnamento della *geografia*: la Carta di Arno Peters e la cartografia tradizionale (Mercatore)

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI

RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE DEI SAPERI INSEGNATI

(b)

nell'insegnamento della *letteratura*:

- *la rilettura in chiave interculturale degli autori della nostra tradizione letteraria*: Dante, l'Islam e l'influenza del *Libro della Scala* sulla *Commedia*; Tasso e la rappresentazione dell'Altro nella *Gerusalemme Liberata*;
- *il colonialismo nella letteratura italiana*: studiare autori che hanno trattato il tema del colonialismo italiano in Africa per individuare il particolare apporto del razzismo coloniale italiano all'immaginario colonialista europeo dell'Otto-Novecento (G. Pascoli, *La grande proletaria si è mossa*; E. Flaiano, *Tempo di uccidere*);
- *la rappresentazione del mondo non occidentale nelle opere degli scrittori italiani ed europei*: studiare quelle parte della produzione letteraria degli scrittori relativa a paesi e culture non occidentali. Nel Novecento italiano: Gozzano e l'India, Ungaretti e l'Egitto, Moravia e l'Africa, Fortini e la Cina, Pasolini, Moravia e l'India;

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI

RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE

DEI SAPERI INSEGNATI NELLA SCUOLA

(b)

nell'insegnamento della *letteratura*:

- *il tema dell'emigrazione italiana*: *Sull'Oceano* di Edmondo De Amicis, *Italy* di Pascoli, *Cristo si è fermato a Eboli* di Carlo Levi, *Il mare colore del vino* di Sciascia;
- *la letteratura italiana dell'immigrazione*: autori immigrati o nati in Italia. P. Khouma, *Io, venditore di elefanti*; S. Methnani, *Immigrato*; I. Scego, *Rhoda e Adua*; G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*; A. Lakhous, *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*;
- *l'inclusione nei curricula di letteratura di autori non italiani*: assumere un canone letterario mondiale che tenga conto delle letterature europee ed extraeuropee. Individuare *gli scrittori "meticci"*, che hanno conosciuto il fenomeno della *creolizzazione* e hanno attinto a fonti culturali diverse, contaminando le loro lingue, scrivendo negli idiomi locali, nelle lingue nazionali, in quelle coloniali ecc. (p. es. il poeta caraibico D. Walcott, Nobel per la letteratura nel 1992).

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI

RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE

(b)

DEI SAPERI INSEGNATI

... ancora

È possibile rileggere in chiave interculturale anche la *filosofia* (influenze, trasmissione, ecc.; *Atena nera*), la *matematica* (origini e sistemi di numerazione; *Etnomatemática* Ascher), l'*arte* (Picasso, Gauguin), la *musica* (jazz, blues, *world music*, ecc.), l'*economia* (rapporto tra migrazioni e globalizzazione), il *diritto* (diritti di cittadinanza), ecc.

RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE (b) DEI SAPERI INSEGNATI

Non si vuole proporre una prospettiva di relativismo
assoluto, si tratta però di **SPOSTARE IL CENTRO DEL
MONDO** (N'gugi Wa Thiong'O):

l'obiettivo è quello di raggiungere un **DECENTRAMENTO
COGNITIVO** (J. Piaget, C. Rogers) per assumere almeno
una prospettiva di **ETNOCENTRISMO CRITICO** (E. De
Martino)

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE (b) DEI SAPERI INSEGNATI

- ***un'analisi critica dei libri di testo.*** I libri di testo sono i primi mediatori e in alcuni casi trasmettono stereotipi e pregiudizi e sono fautori di una rappresentazione euro ed etnocentrica (In che modo si parla dei Paesi non occidentali?)

Cfr. Movimento di Cooperazione Educativa - Ministero della Pubblica Istruzione - BDP, *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, Firenze 1994 e A. Portera, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, Cedam, Padova 2000

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI RILETTURA IN CHIAVE INTERCULTURALE (b) DEI SAPERI INSEGNATI

- forti investimenti nella *formazione interculturale degli insegnanti, del personale scolastico, degli educatori e degli operatori dei servizi* per dotarli di competenze e, soprattutto, di conoscenze oggi sempre più imprescindibili (di tipo antropologico, pedagogico, linguistico, psicologico, ecc.) e relative alle grandi religioni e alle grandi culture (India, Cina, ecc.).

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME EDUCAZIONE PER TUTTI

RIPENSARE LE METODOLOGIE DIDATTICHE

Per un progetto di “educazione interculturale alla cittadinanza” diventa centrale una riflessione e una revisione non solo del “curricolo esplicito” ma anche del “curricolo implicito” e delle metodologie didattiche:

- stili di insegnamento (direttivo/non direttivo; autoritario/democratico);
- clima di classe (competitivo/collaborativo);
- metodologie didattiche (tradizionali/attive).

Costruire, progettare e sperimentare curricoli interculturali

Insegnare e apprendere interculturalmente significa mettere in discussione il paradigma che ha orientato il sistema educativo e formativo italiano che non deve più mirare alla formazione del cittadino solo italiano, ma alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdipendente. Vi è l'occasione per ripensare oggi categorie come quelle di tradizione, nazione, appartenenza, cultura, identità, memoria, ecc.

Costruire, progettare e sperimentare curricoli interculturali

Cultura

Identità

Tradizione

Radici

Cultura e identità

Occorre decostruire l'idea della **cultura** e dell'**identità** come concetti monolitici, statici e imm modificabili mettendo in luce tutti i rischi di una concezione rigida dell'identità. Il contributo dell'antropologia culturale appare fondamentale (F. Remotti, *Contro l'identità*; *L'ossessione identitaria*; U. Fabietti, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*; M.Aime, *Cultura*)

Tradizione

Eric J. Hobsbawm e Terence Ranger (a cura di), *L'invenzione della tradizione*:

«Le "tradizioni" che ci appaiono, o si pretendono, antiche hanno spesso un'origine piuttosto recente, e talvolta sono inventate di sana pianta».

Da non confondere con la «consuetudine», cioè con i vecchi modi di agire o di comunicare ancora vitali, le «tradizioni inventate» sono l'insieme di pratiche che si propongono di inculcare determinati valori e norme di comportamento ripetitive nelle quali è implicita la continuità con il passato.

Tradizione

Ogni società ha accumulato una riserva di materiali in apparenza antichi: per rinsaldare vincoli nazionali, per connotare più marcatamente la fisionomia di partiti o di ceti, o per attenuare quel senso di insicurezza che si poteva avvertire guardando a un futuro di radicali innovazioni.

Questa sorta di ingegneria sociale e culturale ha caratterizzato in genere l'affermarsi delle nazioni moderne, che hanno cercato di legittimare la loro più recente «storia» cercando radici nel passato più remoto.

Una prima ricognizione di queste **tradizioni inventate** apre ora le prospettive di una più originale visione dei tempi, dei modi e delle molte contraddizioni di quella che è stata definita l'età della «modernizzazione».

Radici e identità

Maurizio Bettini, *Contro le radici*: propone di passare dalla metafora dell'albero e delle radici (**statica e gerarchica/verticale**) alla metafora del fiume (**orizzontale, che cambia in continuazione arricchendosi del contributo degli affluenti ma rimanendo se stesso: sempre uguale ma sempre diverso**)

Il contributo del Gruppo SIPED di Pedagogia interculturale

Un contributo significativo nella definizione del campo dell'interculturale è stato fornito dai pedagogisti italiani che, riflettendo criticamente sulle diverse categorie interpretative, hanno elaborato una sorta di manifesto sull'educazione interculturale. Il gruppo di Pedagogia interculturale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), coordinato da M. Fiorucci insieme a Franca Pinto Minerva e ad Agostino Portera, si è interrogato sulla validità delle categorie e dei paradigmi attualmente in uso.

Il contributo del Gruppo SIPED di Pedagogia interculturale

Per offrire un ulteriore contributo come gruppo di ricerca ci è confrontati, si è discusso e, infine, è stato pubblicato un ampio volume dal titolo **“Gli alfabeti dell’intercultura”** (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). Il volume raccoglie **49** contributi che affrontano una parola, un nodo concettuale un problema e sono stati coinvolti sostanzialmente quasi tutti coloro che nell’Università si occupano di intercultura in chiave educativa. In appendice, il volume riporta un appello che vale la pena di riportare integralmente:

Il contributo del Gruppo SIPED di Pedagogia interculturale

“1. L’educazione interculturale è, in primo luogo, un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l’orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana.

2. L’educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera.

3. L’educazione interculturale si fonda sull’idea che ogni persona, indipendentemente dalle proprie origini, condizioni, orientamenti, valori, costituisca un patrimonio unico e irripetibile per l’umanità.

Il contributo del Gruppo SIPED di Pedagogia interculturale

4. L'educazione interculturale consente a ciascuno, da un lato, di non essere “ingabbiato” dalle proprie origini etniche o culturali e, dall'altro, di non dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti.
5. L'educazione interculturale si basa su una concezione dinamica dell'identità e della cultura al fine di evitare sia la chiusura degli individui in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folclorizzazione.
6. L'educazione interculturale vuole garantire ad ogni persona la possibilità di svilupparsi liberamente e di esercitare i propri diritti di cittadinanza.
7. L'educazione interculturale rappresenta l'occasione per interrogarsi criticamente su se stessi e per ripensare le proprie relazioni con gli altri.

Il contributo del Gruppo SIPED di Pedagogia interculturale

8. L'educazione interculturale richiede un impegno costante che ha luogo nella scuola e nella società a tutti i livelli nel quadro di processi di *lifelong learning* dei soggetti e delle comunità.

9. L'educazione interculturale non è né naturale né scontata e, al contrario, rappresenta un progetto educativo intenzionale ed un processo che deve essere consapevolmente portato avanti giorno dopo giorno e che richiede attenzione e competenza da parte di tutti i protagonisti dell'incontro.

10. L'educazione interculturale si iscrive nel solco della grande tradizione della pedagogia democratica italiana ed ha tra i suoi principali obiettivi la giustizia sociale e l'uguaglianza delle opportunità indipendentemente dalle storie e dalle origini di ognuno. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare" (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, pp. 617-618).

Quali competenze interculturali allora per gli educatori?

Molti autori in Italia hanno offerto un contributo alla individuazione e definizione delle competenze interculturali

In Italia tra gli altri **Graziella Favaro, Milena Santerini, Agostino Portera e Marianella Sclavi**

Le principali sembrano essere:

- La destrutturazione dei propri pregiudizi
- La valorizzazione del meticciamento, che suppone una visione dinamica delle culture che si evolvono, si modificano reciprocamente e si intrecciano nei soggetti
- Il decentramento dello sguardo, ovvero il passaggio da una prospettiva etnocentrica ad una etnorelativa sulla base delle lezioni di Milton Bennett
- L'ascolto che va incontro ai punti di vista dell'altro
- La capacità dialogica.

In un contributo del 2004, **Graziella Favaro** sottolineava l'importanza di curare la formazione di competenze interculturali sia sul piano cognitivo che su quello affettivo.

- la capacità di problematizzare e non semplificare;
- la capacità di decentramento, di cogliere i punti di vista diversi;
- la capacità di procedere per multi-interpretazioni dei dati o eventi;
- la capacità di riconoscere analogie o differenze.
- la capacità di empatia, di sospensione del giudizio, di tollerare l'incertezza;
- la capacità di mettersi in ascolto dell'Altro e di ritrovare nella propria storia dei momenti, degli episodi che ognuno ha vissuto e ha provato quando si è sentito straniero a se stesso

In questo modo, si agisce sulle diffidenze e prevenzioni, sulle rappresentazioni dell'immaginario, sugli stereotipi e luoghi comuni che ostacolano la conoscenza reciproca: **un'intercultura che diventa solo catalogo delle culture rischia di lasciare nell'ombra gli atteggiamenti profondi responsabili di distanze e discriminazioni.**

Uno strumento teorico che si è dimostrato di grande importanza ed utilità per la misurazione delle competenze interculturali, che si trova alla base di moltissimi studi di campo che prevedono l'utilizzo di strumenti di misurazione di queste competenze, è il famoso **DMIS** (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) creato da **Milton J. Bennett**, e successivamente sviluppato e reso standard di riferimento nel **IDI** (Intercultural Development Inventory) (Hammer, Bennett e Wiseman 2003), la cui affidabilità è stata dimostrata in numerosi studi empirici (Paige et al, 2003) e successivamente utilizzata da molti ricercatori del settore, nella predisposizione dei loro strumenti. Il modello prevede una scala di tre orientamenti **etnocentrici** (Negazione, Difesa, Minimizzazione) e tre orientamenti **etnorelativi** (Accettazione, Adattamento e Integrazione).

Milena Santerini tra le competenze interculturali cita:

il superamento dell'etnocentrismo, lo sviluppo dell'empatia, la decostruzione del pregiudizio e del razzismo, il relativismo metodologico, e le “risorse per una comprensione dei significati dei comportamenti altrui e la capacità di relativizzare la propria e l'altrui cultura” (Santerini 2010, 90).

Santerini sostiene che “una cittadinanza consapevole dal punto di vista interculturale utilizza la “scoperta” delle differenze per suscitare confronto e dibattito, nella tensione, tuttavia, a cercare convergenze e somiglianze, non a sottolineare la distanza. (...) La coesione sociale nasce non solo dal “diritto alla diversità” ma anche dal “diritto alla somiglianza”, che pone tutti i membri di una comunità alla ricerca di un *modus vivendi* orientato alla solidarietà” (Santerini 2010, 91-92).

Questa ricerca della costruzione in comune nelle differenze necessita di atteggiamenti e strumenti non soltanto cognitivi: l'autrice propone una interessante riflessione **sull'empatia**, che non a caso è una delle competenze interculturali di particolare importanza in tutta la letteratura del settore.

L'empatia, nelle sue molteplici dimensioni **cognitiva, affettiva e sociale**, è “distinta dal contagio emotivo, dall'identificazione e dalla simpatia” (Santerini 2010,92).

Essa consiste in “un processo intenzionale, in cui si entra in rapporto profondo con l'altro senza tuttavia smarrire la propria identità, una sorta di capacità di comprensione in cui i confini tra sé e l'altro, pur essendo mobili, rimangono definiti. Nella relazione interculturale, l'empatia può essere considerata una condizione fondatrice, una base che rende possibile l'incontro in situazione di differenza e che porta a sviluppare le abilità comunicative necessarie nell'interazione. Infatti, la condivisione empatica non si apprende in astratto, ma si costruisce attraverso la comunicazione e ha come obiettivo la comprensione” (ibid).

Un altro ramo di studi che ha contribuito non poco alla ricerca sulle competenze di comunicazione interculturale e alla formazione in vista della loro acquisizione e pratica, è quello che riguarda la **risoluzione creativa e nonviolenta dei conflitti**.

In particolare, i lavori di **Marianella Sclavi** sottolineano l'urgenza di acquisire competenze che consentano d'interagire in una società differenziata ed interdipendente, a partire da una gestione creativa del conflitto (Sclavi 2003, 2005, 2008).

Tra le competenze più importanti lei colloca le seguenti:

- “1. auto-riflessività (che coincide con la capacità di coinvolgimento e distacco)
2. moltiplicazione delle cornici (reframing, che coincide con una metodologia umoristica)
3. soluzione creativa dei conflitti (che coincide con la capacità di creare terreni comuni e trovare congiuntamente soluzioni diverse da tutte quelle di partenza)”. (Sclavi 2005, XIII)

Marianella Sclavi offre indicazioni preziose anche attraverso sette consigli che costituiscono il cuore del suo “**metodo ludico umoristico**” per applicare il decentramento cognitivo, l’ascolto attivo e le abilità di soluzione creativa dei conflitti:

- “1. Non ti affrettare a trarre delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della tua ricerca.
2. Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per conoscere il tuo punto di vista, devi cambiarlo.
3. Per comprendere ciò che un altro sta dicendo, devi assumere che abbia ragione e chiedergli di aiutarti a capire perché.
4. Le emozioni sono uno strumento centrale della cognizione, se impari a leggere il loro linguaggio, che è relazionale e si basa sulle metafore.

5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali che egli trova più importanti sono quelli che sembrano ininfluenti o seccanti, che sono al contempo marginali e fastidiosi, perché si rifiutano di andare d'accordo con le convinzioni e certezze pregresse.

6. Un buon ascoltatore è felice di ascoltare le proprie contraddizioni che si esprimono nei pensieri personali e nelle comunicazioni interpersonali. I malintesi vengono accettati come opportunità di entrare nel campo più affascinante di tutti: la gestione creativa del conflitto.

7. Per diventare un esperto nell'ascolto devi seguire una metodologia basata nell'umorismo. Ma una volta che hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé" (Sclavi 2008, 178-179).

Per giungere ad una sintesi delle riflessioni riportate, si propone uno schema di sintesi delle principali competenze interculturali ritrovate nelle fonti citate. Questo schema non ha pretese di esaustività, e ha una valenza solo riassuntiva.

Competenze interculturali	Piano cognitivo
	- Valorizzazione del meticciamento, che suppone una visione dinamica delle culture che si evolvono, si modificano reciprocamente e si intrecciano nei soggetti - Decentramento dello sguardo, ovvero il passaggio da una prospettiva etnocentrica ad una etnorelativa - Destrutturazione dei propri pregiudizi e delle proprie “cornici culturali”. - Attenzione ai dettagli apparentemente ininfluenti e fastidiosi, come segnali che qualcosa è da rivedere nelle conoscenze pregresse. - Riconoscimento di analogie e differenze. - Capacità di dare molteplici interpretazioni e significati ad uno stesso dato o fatto (reframing)
	Piano affettivo
	- Auto-riflessività: capacità di coinvolgimento e distacco e capacità di “leggere” le proprie emozioni. - Conoscenza e accettazione di sé e delle proprie limitazioni - Memoria della propria storia - Apertura e prontezza alla scoperta di nuove esperienze e diversità, anziché timore del cambiamento - Consapevolezza della diversità presente in noi, legittimazione del fatto che siamo o siamo stati a qualche punto stranieri a noi stessi - Umore: non prendersi troppo sul serio
	Piano relazionale
	- Rispetto ed apertura nei confronti degli altri e dei loro diritti - Empatia (che in verità agisce sui tre piani, ma che collochiamo qui) - Ascolto attivo che va incontro ai punti di vista dell’altro - Sospensione del giudizio, e fiducia nella sensatezza delle ragioni dell’altro ancor prima di averle comprese - Capacità dialogica - Visione positiva del malinteso e del conflitto come opportunità - Soluzione creativa dei conflitti, come creazione di terreni comuni e costruzione di nuove soluzioni

Tav. 3: Sintesi di competenze interculturali

Se andiamo a vedere bene, in fondo, la maggior parte di queste cose si ritrova nella lezione dei classici:

Etnocentrismo critico (Ernesto De Martino)

Decentramento (Piaget, Rogers)

La mediazione come processo e il metodo degli shock culturali per la formazione degli operatori educativi e sociali (M. Cohen Emerique).

Le tre fasi:

1. Il decentramento e l'etnocentrismo critico
2. La scoperta del quadro di riferimento dell'altro
3. La mediazione/negoziazione culturale

Danilo Dolci: la maieutica reciproca

Paulo Freire: parola e dialogo

“Ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue diverse appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra”

(Amin Maalouf, *L'identità*, Bompiani, Milano 1999)

Alexander Langer: “Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica” (1994)

“8. Dell’importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera. Occorrono «traditori della compattezza etnica», ma non «transfughi»”